

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ
ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

*Αικατερίνη Μπόνια, Ανδρέας Μπρούζος,
και Φωτεινή Κοσσυβάκη
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

Περίληψη: Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 1121 εκπαιδευτικοί, που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία στους νομούς Ιωαννίνων, Άρτας, Θεσπρωτίας, Πρέβεζας, Αττικής, και Θεσσαλονίκης. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για να εξεταστούν (α) οι αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και (β) η στάση τους απέναντι σ' αυτήν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα εμπόδια στη συνεργασία γονέων-σχολείου τόσο σε παράγοντες που έχουν σχέση με τους εκπαιδευτικούς –όπως οι στάσεις τους απέναντι στους γονείς, ο διαθέσιμος χρόνος για συνεργασία με τους γονείς, η κατάρτισή τους σε τεχνικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής– όσο και σε παράγοντες που έχουν σχέση με τους γονείς – όπως οι στάσεις αυτών απέναντι στο σχολείο, οι πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές διαφορές γονέων και εκπαιδευτικών, οι διαφορές στο γλωσσικό κώδικα γονέων-εκπαιδευτικών, καθώς και οι γνώσεις και δεξιότητες των γονέων για βοήθεια του παιδιού στη σχολική εργασία. Οι συνέπειες των ευρημάτων αυτών συζητούνται.

Λέξεις κλειδιά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών, Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, Στάση των εκπαιδευτικών.

Διεύθυνση: Ανδρέας Μπρούζος, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 451 10 Ιωάννινα. Τηλ.: 26510-95695. Fax: 26510-95846. E-mail: abrouzos@cc.uoi.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο όρος “γονεϊκή εμπλοκή” χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, οι οποίες έχουν στόχο να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών (Greenwood & Hickman, 1991). Η εποπτεία στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών (Keith, Reimers, Fehrmann, Pottebaum, & Aubey, 1986), η παροχή βοήθειας εκ μέρους των γονέων στη διεκπεραίωση των κατ’ οίκον εργασιών των παιδιών (Balli, Demo, & Wedman, 1998. Callahan, Rademacher, & Hildreth, 1998. Cooper, Lindsay, & Nye, 2000) και οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Keith et al., 1986) είναι ορισμένες από τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι. Αντιστοίχως, η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις (Stevenson & Baker, 1987) ή και στη διοίκηση του σχολείου (σύλλογο γονέων και κηδεμόνων) είναι διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (Catsambis, 1998).

Τα τελευταία χρόνια μάλιστα επικρατεί η αντίληψη ότι η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί μια εξαιρετικά σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας¹ (π.χ., Ballen & Moles, 1994. Christenson & Sheridan, 2001. Epstein, 1991, 1995, 2001. Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Οι Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis, και Ecob (1988), για παράδειγμα, συμπεριέλαβαν τη γονεϊκή εμπλοκή στον κατάλογο με τις δώδεκα βασικές μεταβλητές που συνθέτουν το “αποτελεσματικό σχολείο”. Πραγματικά, φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής (Prindle & Rasinski, 1989. Van Meter, 1994. Wagner & Sconyers, 1996), διοικητικό προσωπικό των σχολείων (Khan, 1996. Roach, 1994. Wanat, 1994), εκπαιδευτικοί (Baker, 1997. Clarke & Williams, 1992), και γονείς (Dye, 1992) διεθνώς καταβάλλουν συστηματικές προσπάθειες για

¹ Υπάρχουν, ωστόσο, και άλλοι (βλ. Vincent, 1996) που εκφράζουν επιφυλάξεις για την αξία της, επισημαίνοντας ότι η γονεϊκή εμπλοκή: (α) περιορίζει την αυτονομία των εκπαιδευτικών στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου συρρικνώνοντας και υποβαθμίζοντας δραστικά το ρόλο τους, (β) εκτρέπει σε ανταγωνισμούς ή και συγκρούσεις γονείς και εκπαιδευτικούς, και (γ) συντελεί στην πολιτική και κοινωνική ανισότητα μεταξύ των γονέων διαφορετικών κοινωνικο-οικονομικών τάξεων, αφού είναι πιο προσβάσιμη –και άρα πιο ευεργετική– στους γονείς μεσαίου και υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Lareau, 1987. Lightfoot, 1978).

προώθηση και ενδυνάμωση της γονεϊκής εμπλοκής τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Το εγχείρημα αυτό δεν είναι εύκολο, διότι μια σειρά παραγόντων παρεμβάλλουν εμπόδια όχι μόνο στη συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς αλλά και στην απλή επικοινωνία. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο.

Η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής

Πλήθος ερευνών έχει δείξει ότι η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών έχει θετικές επιδράσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα οφέλη αφορούν πρωτίστως τους μαθητές ανεξαρτήτως ηλικίας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή πολιτισμικού περιβάλλοντος (Diamond, 2000. Ho-Sui-Chi & Willms, 1996. McNeal, 1999, 2001) και, κατ' επέκταση, τους ίδιους τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Μπρούζος, 1998).

Ένα από τα συχνότερα ευρήματα των ερευνών που μελετούν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο είναι ότι η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσης (βλ. μετα-αναλύσεις των Crimm, 1992. Fan & Chen, 2001. Jeynes, 2005. Rosenzweig, 2000) και των στάσεων των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Henderson & Berla, 1994. Trusty, 1996). Άλλες έρευνες έδειξαν ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην αύξηση του ποσοστού φοίτησης (Epstein, Clark, Salinas, & Sanders, 1997. Gettinger & Guetschow, 1998. Simon, 2000) και μείωση του ποσοστού πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Drake, 1995. Horn & West, 1992. McNeal, 1999. Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, & Dornbusch, 1990). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι, όσο περισσότερο επικοινωνούν και συνεργάζονται γονείς και εκπαιδευτικοί, τόσο περιορίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο (McNeal, 2001. Trusty, 1996) και αυξάνονται τα κίνητρά τους για μάθηση (Christenson, Rounds, & Gorney, 1992. Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005). Τέλος, η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικές επιδράσεις και στην κοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Eccles & Harold, 1996). Οι Henderson και Berla (1994) αναφέρουν χαρακτηριστικά: «όταν τα σχολεία συνεργάζονται με τις οικογένειες, τα παιδιά επιτυγχάνουν όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε ολόκληρη τη ζωή τους» (σ. 1).

Εκτός όμως από τους μαθητές, οφέλη από τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκομίζουν και οι ίδιοι οι γονείς. Ασχολούμενοι

περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα και κατανοούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνεται η σχέση τους με αυτά (Epstein, 1992). Επιπλέον, οι γονείς, όταν συνεργάζονται με το σχολείο, αντιλαμβάνονται καλύτερα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία να τους στηρίξουν και να τους συμπαρασταθούν στο έργο τους (Epstein & Dauber, 1991). Τέλος, βελτιώνεται η εικόνα που έχουν οι γονείς για την αποτελεσματικότητα στο γονεϊκό τους ρόλο (Davies, 1988).

Αλλά και οι εκπαιδευτικοί, όσο καλύτερα γνωρίζουν το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους, αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση γι' αυτούς και τις οικογένειές τους, τονώνεται το ηθικό τους και γίνονται πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους (Desimone, Finn-Stevenson, & Henrich, 2000. Garcia, 2004. Haynes & Comer, 1996). Έτσι, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το 'παιδί-μαθητή', γεγονός που βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτό, ωστόσο, το θετικό αποτέλεσμα δεν επιτυγχάνεται πάντοτε (βλ. Συμεού στον τόμο αυτό).

Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο

Τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής είναι πολλά με τελικούς αποδέκτες όχι μόνον τους μαθητές και τους γονείς, αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, μια σειρά ερευνών έχει δείξει ότι η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο δεν είναι πάντα απρόσκοπτη. Εμπόδια στη συνεργασία γονέων-σχολείου προξενούν διάφοροι παράγοντες, όπως οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς και στην εμπλοκή των τελευταίων στο σχολείο, οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο καθώς και στην εμπλοκή τους στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους, αλλά και άλλοι, όπως ο διαθέσιμος χρόνος, οι διαφορές ανάμεσα στο πολιτισμικό ή στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των δύο πλευρών, καθώς και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, καθοριστικός είναι ο ρόλος που παίζει στη γονεϊκή εμπλοκή η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς (Epstein, 1988. Fine, 1993). Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, ότι, σε πολλές περιπτώσεις, η γονεϊκή εμπλοκή αποθαρρύνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, διότι την αντιλαμβάνονται ως απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος (Crozier, 1999). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους αποκλειστικά αρμόδιο να κατευθύνει το παιδα-

γωγικό του έργο (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991) και επιθυμούν να διατηρούν τη θέση ισχύος που κατέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ άλλοι δεν είναι πεπεισμένοι για την αξία της γονεϊκής εμπλοκής (Coleman, 1991). Τέλος, κάποιοι είναι απρόθυμοι να παραδεχτούν ότι χρειάζονται βοήθεια από τους γονείς (Gestwicki, 2000) ή θεωρούν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να συμβάλλουν θετικά στο έργο τους (Epstein & Becker, 1982).

Εμπόδιο, πάντως, για τη γονεϊκή εμπλοκή δεν αποτελούν μόνον οι λανθασμένες στάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο. Κατ' αρχάς, οι εμπειρίες που έχουν αποκομίσει οι γονείς κατά τη διάρκεια της δικής τους φοίτησης στο σχολείο ενδέχεται να αποθαρρύνουν την εμπλοκή τους. Μια σειρά ερευνών (π.χ., Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005. Kaplan, Liu, & Kaplan, 2000. Sheldon, 2002. βλ. επίσης Μπρούζος, 1998) έχει δείξει ότι οι γονείς που ως μαθητές είχαν αρνητικές εμπειρίες από την εκπαίδευσή τους και τους εκπαιδευτικούς, διατηρούν, συνήθως, επιφυλακτική στάση απέναντι στο σχολείο και συμμετέχουν ελάχιστα στις σχολικές δραστηριότητες ή απέχουν εντελώς.

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι επίσης μία παράμετρος που επηρεάζει τον τρόπο που οι γονείς αντιλαμβάνονται την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς που ανήκουν στα ανώτερα ή μεσαία κοινωνικά στρώματα θεωρούν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ μεταξύ των γονέων που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι διαδεδομένη η αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικό καθήκον του εκπαιδευτικού (Lareau, 1987, 1989, 1996). Πέραν τούτου, ορισμένοι γονείς αισθάνονται ότι δεν κατέχουν τις απαραίτητες εξειδικευμένες γνώσεις για να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη διεκπεραίωση των σχολικών τους εργασιών (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997. Hoover-Dempsey, Bassler, & Burow, 1995). Αυτές οι αντιλήψεις και στάσεις έχει βρεθεί ότι επιδρούν αρνητικά στις προσπάθειες των γονέων να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση στις επιδόσεις των παιδιών τους στο σχολείο (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996. Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997).

Εκτός από τους ψυχολογικούς παράγοντες για τους οποίους έγινε λόγος παραπάνω, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους δυσχεραίνεται και από αντικειμενικές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, στις οικογένειες με βιοποριστικά προβλήματα (Griffith, 1998. Grolnick et al., 1997) και στις μονογονεϊκές οικογένειες (Epstein, 1987) δεν παρέχεται ευχέρεια να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για εμπλοκή στην εκπαίδευση.

ση των παιδιών τους. Έπειτα, ορισμένες διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ενδέχεται να επηρεάσουν αρνητικά τη μεταξύ τους σχέση. Χαρακτηριστικά, έχει βρεθεί ότι διαφορές στο γλωσσικό επίπεδο των δύο πλευρών περιορίζουν τη δυνατότητα ανταλλαγής πληροφοριών και απόψεων για την εκπαίδευση του παιδιού (Commins, 1992. Constantino, Cui, & Faltis, 1995. Dyson, 2001). Επίσης και κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη μεταξύ τους σχέση (π.χ., Desimone, 1999. Griffith, 1998. Grolnick et al., 1997). Συγκρούσεις ή προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρατηρούνται συχνά σε σχολεία στα οποία ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές κοινότητες.

Τέλος, καθοριστικό ρόλο στα επίπεδα συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών παίζουν και χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου, όπως η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, οι δυσκολίες πρόσβασης στο σχολείο, το σχολικό κλίμα (Feuerstein, 2000) καθώς, επίσης, και η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Henderson, 1988).

Μια τρίτη ομάδα παραγόντων που συνδέονται με εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Σειρά ερευνών έχει μελετήσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (π.χ., Clarke & Williams 1992. Dunlap & Alva, 1999. Epstein & Dauber, 1988. Lawson, 2003. Shunow & Harris, 2000). Ωστόσο, μέχρι σήμερα, πολύ λίγες έρευνες διερεύνησαν ποιους παράγοντες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως εμπόδια στη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους (Carey, Lewis, Farris, & Burns, 1998. Gettinger & Guetschow, 1998). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η προετοιμασία και ο συντονισμός δραστηριοτήτων γονεϊκής εμπλοκής απαιτεί πολύ χρόνο, που δεν είναι διαθέσιμος σε όλες τις περιπτώσεις (Cameron & Lee, 1997). Εξάλλου, και οι Gettinger και Guetschow (1998), σε μια έρευνα με 142 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρήκαν ότι οι συμμετέχοντες ως σημαντικότερα εμπόδια αντιλαμβάνονταν πρώτα την έλλειψη χρόνου των γονέων και των εκπαιδευτικών, έπειτα την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των γονέων σχετικά με το πώς να βοηθούν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες, και τέλος την αδυναμία των εκπαιδευτικών να εμπλέκουν τους γονείς στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, οι Carey, Lewis, Farris, και Burns (1998) βρήκαν ότι από τους 900 διευθυντές νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων που εξέτασαν, ως σημαντικότερα εμπόδια η πλειονό-

τητα αντιλαμβανόταν τους εξής παράγοντες από την πλευρά των εκπαιδευτικών: την έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών (56%) και την ανεπαρκή κατάρτισή τους πάνω στις τεχνικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής (48%). Συγκριτικά, έκριναν λιγότερο σημαντικούς τους παρακάτω παράγοντες: έλλειψη επαρκούς μόρφωσης από την πλευρά των γονέων για βοήθεια των παιδιών στις κατ' οίκον εργασίες (38%), στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο (23%), και γλωσσικές διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (12%).

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Μολονότι η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής αναγνωρίζεται διεθνώς, στην Ελλάδα εξακολουθεί να είναι πολύ περιορισμένη (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2005. Μπρούζος 2002, 2003). Η συνεργασία των γονέων με το σχολείο έχει στις περισσότερες περιπτώσεις τυπικό και όχι ουσιαστικό χαρακτήρα (Μπρούζος, 2002. Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991). Αν και για την πρόληψη προβλημάτων στη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών επισημαίνεται σε πολλές μελέτες η ανάγκη συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας (Epstein, 1995, 2001), στην Ελλάδα η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών λαμβάνει χώρα μόνο στο πλαίσιο θεσμοθετημένων επαφών. Πραγματοποιείται, κυρίως, όταν παραδίδονται οι έλεγχοι των μαθητών, λιγότερο στις εορταστικές εκδηλώσεις, και εκτάκτως όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών (Μπρούζος, 2002, 2003). Ο ρόλος των γονέων σ' αυτές τις συναντήσεις περιορίζεται στο να παρέχουν πληροφορίες για το παιδί τους στους εκπαιδευτικούς και να δέχονται σχετικές οδηγίες για εκπαιδευτικά θέματα ή για τη γονεϊκή συμπεριφορά τους. Ωστόσο, όπως προκύπτει από τις λιγοστές σχετικές έρευνες, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (Μπρούζος, 2002. Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991) και των γονέων (Λιοντάκη, 1999) επιθυμούν τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τη στάση και τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Ειδικότερα, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε κατά πόσο οι ακόλουθοι παράγοντες, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, δρουν ως εμπόδια στη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους: (1) στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο, (2) πολιτισμικές, κοινωνικοοικονομικές και μορφωτικές

διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, (3) διαφορές στο γλωσσικό κώδικα εκπαιδευτικών-γονέων, (4) ανεπαρκές μορφωτικό επίπεδο γονέων για την παροχή βοήθειας στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών των παιδιών τους, (5) ελλιπής διαθέσιμος χρόνος από τους εκπαιδευτικούς για συνεργασία με τους γονείς, (6) ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις πρακτικές ενίσχυσης της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και (7) στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς.

Η έρευνα επίσης αποσκοπούσε να εξετάσει: (α) Αν η στάση των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις τους διαφοροποιούνταν ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, όπως ηλικία, φύλο, χρόνια υπηρεσίας, αν είναι κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικής Ακαδημίας ή Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, αν έχουν επιπρόσθετους προπτυχιακούς ή μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών, και, τέλος, το αν είναι οι ίδιοι γονείς. Επίσης, αν χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η έδρα του σχολείου (σε αστική, ημιαστική, ή αγροτική περιοχή) επηρεάζει τη στάση και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. (β) Αν υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και τις αντιλήψεις τους για τα εμπόδια σε αυτήν.

Υποθέσεις

Με βάση την παραπάνω θεωρητική διερεύνηση διαμορφώσαμε τρεις υποθέσεις:

1. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, όπως και σε άλλες χώρες, θα έχουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, αναγνωρίζοντας τα θετικά αποτελέσματά της, ενώ θα υπάρχουν και διαφοροποιήσεις ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ίδιων και του σχολείου (Υπόθεση 1).

2. Οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που δημιουργούν εμπόδια στην εμπλοκή των γονέων στο σχολείο, τόσο από την πλευρά των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, θα επηρεάζονται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και του σχολείου (Υπόθεση 2).

3. Θα υπάρξει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και το βαθμό αντίληψης εμποδίων σε αυτήν, υπό την έννοια ότι όσο πιο θετική η στάση τους τόσο λιγότερα εμπόδια θα αντιλαμβάνονται (Υπόθεση 3).

ΜΕΘΟΔΟΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 1121 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Ιωαννίνων, Άρτας, Θεσπρωτίας, Πρέβεζας, Αττικής και Θεσσαλονίκης. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η σύνθεση του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, το μέγεθος της έδρας του σχολείου, τον τόπο κατοικίας των συμμετεχόντων, τη σχολή αποφοίτησης, τους επιπρόσθετους τίτλους σπουδών, και τη γονεϊκή τους ιδιότητα.

Ερωτηματολόγιο

Ο κύριος και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας οδήγησαν στην κατασκευή δύο κλιμάκων. Η πρώτη διερευνούσε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και η δεύτερη τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή.

Στάση Εκπαιδευτικών Απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή. Η κλίμακα αυτή περιλάμβανε τρεις προτάσεις, που αφορούσαν τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική επίδοση και στη σχολική επιτυχία. Οι απαντήσεις δίνονταν σε κλίμακα τύπου Likert 4 σημείων (1 = διαφωνώ απόλυτα έως 4 = συμφωνώ απόλυτα).

Οι προτάσεις αυτές υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών με μέθοδο περιστροφής τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser, από την οποία προέκυψε ένας παράγοντας. Οι παραγοντικές φορτίσεις κυμαίνονται μεταξύ 0.79 και 0.83 (βλ. Πίνακα 2). Το συνολικό ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης για τον παράγοντα αυτό ανέρχεται στο 63.7%. Η αξιοπιστία της κλίμακας, σύμφωνα με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach ήταν $\alpha = 0.71$ και είναι αρκετά ικανοποιητική.

Ακολούθως, οι προτάσεις του παράγοντα συμπύχθηκαν σε μια νέα μεταβλητή "Στάση Εκπαιδευτικών Απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή" με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων στις τρεις προτάσεις.

Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Γονεϊκή Εμπλοκή. Η δεύτερη κλίμακα διερευνούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Περιλάμβανε επτά προτάσεις από τις οποίες οι 4 αναφέρονταν σε παράγοντες από την πλευρά των γονέων που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή: (α) στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο,

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά

Δημογραφική Κατηγορία	n	%
Φύλο		
Άνδρες	446	39.8
Γυναίκες	600	53.5
Δεν απάντησαν	75	6.7
Ηλικία		
Έως 30 ετών	60	5.4
31 – 40 ετών	600	53.5
41 – 50 ετών	341	30.4
51 ετών και άνω	112	10.0
Δεν απάντησαν	8	0.7
Χρόνια Υπηρεσίας		
Από 1-5 χρόνια	165	14.7
6-10 χρόνια	196	17.5
11-20 χρόνια	456	40.7
21 χρόνια και άνω	290	25.9
Δεν απάντησαν	14	1.2
Οργανικότητα Σχολείου		
Πολυθέσιο	1029	91.8
Ολιγοθέσιο	65	5.8
Δεν απάντησαν	27	2.4
Μέγεθος έδρας σχολείου		
Μέχρι 2000 κατοίκους	154	13.7
2001-10000 κατοίκους	137	12.2
10001-50000 κατοίκους	214	19.1
50001 κατοίκους και άνω	562	50.1
Δεν απάντησαν	54	4.8
Τόπος κατοικίας εκπαιδευτικών		
Διαμονή στην έδρα του σχολείου	749	66.8
Μετακινούμενοι εκπαιδευτικοί	333	29.7
Δεν απάντησαν	39	3.5
Γονεϊκή ιδιότητα εκπαιδευτικών		
Ναι	831	74.1
Όχι	251	22.4
Δεν απάντησαν	39	3.5
Σχολή αποφοίτησης		
Παιδαγωγική Ακαδημία	844	75.3
Παιδαγωγικό Τμήμα	186	16.6
Δεν απάντησαν	91	8.1
Επιπρόσθετα πτυχία		
Άλλη πανεπιστημιακή σχολή	127	11.3
Μετεκπαίδευση	186	16.6
Εξομοίωση	509	45.4
Μεταπτυχιακό	44	3.9
Διδακτορικό	18	1.6

**Πίνακας 2. Παραγοντική δομή και στατιστικοί δείκτες της κλίμακας
Στάση Εκπαιδευτικών Απέναντι στη Γονεϊκή Εμπλοκή**

Προτάσεις	Παράγοντας 1	M.O	T.A.
1. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική σ' ένα σχολείο	.79	3.21	.62
2. Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν πιο αποτελεσματικά όλους τους μαθητές	.78	2.77	.77
3. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για τη σχολική επιτυχία	.83	3.13	.61
Ιδιοτιμή	1.911		
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	63.705		

(β) επίδραση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων στην ικανότητά τους να βοηθούν τα παιδιά τους να διεκπεραιώνουν τις κατ' οίκον εργασίες, (γ) διαφορές στο γλωσσικό επίπεδο γονέων-εκπαιδευτικών και (δ) πολιτισμικές-κοινωνικές διαφορές γονέων-εκπαιδευτικών. Οι άλλες τρεις προτάσεις αφορούσαν παράγοντες από την πλευρά των εκπαιδευτικών που δημιουργούν εμπόδια στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία: (ε) στάσεις εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς, (στ) χρόνος που οι τελευταίοι έχουν στη διάθεσή τους για συνεργασία με τους γονείς, (ζ) εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής.

Οι συμμετέχοντες έπρεπε να δηλώσουν σε μια κλίμακα τύπου Likert 4 σημείων σε ποιο βαθμό θεωρούν ότι το περιεχόμενο κάθε πρότασης αποτελεί εμπόδιο για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο (1 = σε μεγάλο βαθμό έως 4 = καθόλου). Οι προτάσεις της κλίμακας υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών με περιστροφή τύπου Varimax με το κριτήριο Kaiser, από την οποία προέκυψαν δύο παράγοντες (βλ. Πίνακα 3). Στον πρώτο φορτίζουν τέσσερις προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0.79 έως 0.62), που αφορούν "εμπόδια από την πλευρά των γονέων" και στο δεύτερο φορτίζουν τρεις προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις 0.82 έως 0.58), που αναφέρονται σε "εμπόδια από την πλευρά των εκπαιδευτικών". Ο πρώτος παράγοντας εξηγεί το 30.96% και ο δεύτερος το 25.05% της συνολικής διακύμανσης, ενώ το ποσοστό που αποδίδεται και στους δύο παράγοντες ανέρχεται στο 56%. Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η αξιοπιστία των υποκλιμάκων (παραγόντων) με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach. Ο έλεγχος έδειξε ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας της πρώτης υποκλίμακας είναι $\alpha = 0.72$ και της δεύτερης $\alpha = 0.59$. Οι συντελεστές αυτοί είναι αρκετά ικανοποιητικοί.

Ακολούθως, οι προτάσεις των υποκλιμάκων συμπύχθηκαν σε δύο νέες μεταβλητές: "Παράγοντες-Εμπόδια από την Πλευρά των Γονέων" και "Παράγοντες-Εμπόδια από την Πλευρά των Εκπαιδευτικών" με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων στις προτάσεις των υποκλιμάκων.

Πίνακας 3. Παραγοντική δομή και στατιστικοί δείκτες της κλίμακας Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Γονεϊκή Εμπλοκή

Προτάσεις	Παράγοντες		Μ.Ο.	Τ.Α.
	1	2		
1. Οι γονείς δεν έχουν την απαραίτητη μόρφωση/γνώση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών	.78		2.29	.89
2. Διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών	.77		2.88	.97
3. Πολιτισμικές ή κοινωνικο-οικονομικές διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών	.65		2.90	.99
4. Στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο	.62		2.05	.86
5. Έλλειψη κατάλληλης εκπ/σης των εκπαιδευτικών για συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους		.82	2.61	1.02
6. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο		.71	2.23	.97
7. Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς		.58	2.62	1.00
Ίδιωτιμή	2.82	1.10		
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	30.96	25.05		

Δημογραφικά στοιχεία

Εκτός από τις δύο κλίμακες, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν και σε μια σειρά ερωτήσεων ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία: για το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές, τον τόπο κατοικίας τους, την οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούσαν και την περιοχή στην οποία βρισκόταν, καθώς και το αν οι ίδιοι ήταν γονείς ή όχι.

Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 1500 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επιστράφηκαν ταχυδρομικά μέσα σε σφραγισμένο φάκελο, που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς για λόγους εχεμύθειας. Το ποσοστό επιστροφής ήταν 74.7%.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση αρχικά εξέτασε τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και στη συνέχεια τις αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που τη δυσχεραίνουν.

Στάση εκπαιδευτικών και δημογραφικοί παράγοντες

Η εξέταση του Πίνακα 2 κατ' αρχάς έδειξε ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο ήταν αρκετά θετική ($M.O. = 3.04, T.A. = .53$) σε κλίμακα από το 1 έως 4, όπως προέβλεπε η Υπόθεση 1. Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται από την ανάλυση δεκατημορίων, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (το 10% των συμμετεχόντων είχε $M.O. = 2.3$) διακρίνεται αρνητικά απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (1 και 2 = αρνητική στάση, 3 και 4 = θετική στάση).

Στη συνέχεια, για να διερευνηθεί η επίδραση δημογραφικών παραγόντων στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο έγινε μια σειρά συγκρίσεων. Η σύγκριση ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές στη στάση των ανδρών και γυναικών του δείγματος, $t(1022) = .746, p = .456$. Σημαντική διαφορά, ωστόσο, βρέθηκε μεταξύ των εκπαιδευτικών που ήταν οι ίδιοι γονείς και των άλλων (δηλαδή, άτεκνων ή άγαμων), $t(1056) = 2.443, p = .015$. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν γονείς ($M.O. = 3.07, T.A. = .52$) είχαν θετικότερη στάση αναφορικά με την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο από ό,τι οι συνάδελφοί τους που δεν ήταν γονείς ($M.O. = 2.97, T.A. = .56$). Επιπλέον, ο τόπος κατοικίας των εκπαιδευτικών είχε σημαντική επίδραση στις απαντήσεις τους, $t(1055) = 2.48, p = .013$. Δάσκαλοι που διέμεναν στον τόπο του σχολείου είχαν θετικότερη στάση ($M.O. = 3.07, T.A. = .53$) από ό,τι οι μετακινούμενοι συνάδελφοί τους ($M.O. = 2.98, T.A. = .54$).

Σύστοιχη προς το παραπάνω εύρημα είναι και η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών ανάλογα με το αν ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών ή Παιδαγωγικών Τμημάτων, $t(277.47) = 2.58, p = .01$. Οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών ($M.O. = 3.06, T.A. = .54$) ήταν θετικότερα διακείμενοι απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή από ό,τι οι συνάδελφοί τους απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων ($M.O. = 2.96, T.A. = .50$). Θα πρέπει να τονισθεί ότι το 46.7% των αποφοίτων Παιδαγωγικών Τμημάτων διέμενε στην έδρα του σχολείου, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους απόφοιτους Παιδαγωγικών Ακαδημιών ανέρχεται σε 75.1%. Κατά συνέπεια, η διαφορά υπέρ των εκπαιδευτικών που διέμεναν στον τόπο του σχολείου ενδεχομένως να αντανακλά το γεγονός ότι η πλειοψηφία αυτών των εκπαιδευτικών ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Τέλος, η κατοχή επιπρόσθετων τίτλων σπουδών (άλλη πανεπιστημιακή σχολή, εξομοίωση, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) δε διαφοροποίησε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, $t(1087) = 2.58, p = .974$. Μόνον η φοίτηση στο

Διδασκαλείο επηρέασε τη στάση τους, $t(1088) = 2.69, p = .007$. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόφοιτοι Διδασκαλείου ($M.O. = 3.14, T.A. = .47$) είχαν θετικότερη στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή σε σχέση με τους συναδέλφους τους χωρίς μετεκπαίδευση ($M.O. = 3.02, T.A. = .54$).

Στατιστικώς σημαντικές διαφορές βρέθηκαν, επίσης, όταν εξετάστηκε η επίδραση του παράγοντα Χρόνια Υπηρεσίας στη στάση των εκπαιδευτικών, $F(3, 1079) = 4.36, p = .005$. Απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία “11-20 χρόνια” και “21 χρόνια και άνω” τοποθετήθηκαν θετικότερα ($M.O. = 3.07, T.A. = .51$ και $M.O. = 3.10, T.A. = .53$, αντιστοίχως) από ό,τι οι υπόλοιποι συνάδελφοί τους με προϋπηρεσία “1-5 χρόνια” και “6-10 έτη” ($M.O. = 2.95, T.A. = .52$ και $M.O. = 2.97, T.A. = .59$, αντιστοίχως). Αντιθέτως, οι παράγοντες Ηλικία, $F(3, 1085) = 2.261, p = .080$, και Οργανικότητα του Σχολείου, $t(67.835) = -.610, p = .544$, δεν επέδρασαν σημαντικά στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Τέλος, στατιστικώς σημαντική διαφορά βρέθηκε και όταν εξετάστηκε η επίδραση του μεγέθους της έδρας του σχολείου όπου υπηρετούσαν οι εκπαιδευτικοί, $F(3, 1043) = 3.220, p = .022$. Εκπαιδευτικοί που εργαζόνταν σε σχολεία πόλεων με περισσότερους από 50000 κατοίκους ($M.O. = 3.08, T.A. = .50$) και σε χωριά με πληθυσμό έως 2000 κατοίκους ($M.O. = 3.07, T.A. = .56$) είχαν θετικότερη στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή από ό,τι οι συνάδελφοί τους που υπηρετούσαν σε σχολεία κωμοπόλεων με πληθυσμό από 2001 έως 10000 κατοίκους ($M.O. = 2.93, T.A. = .62$). Η ομάδα των εκπαιδευτικών που υπηρετούσε σε πόλη με πληθυσμό από 10001 έως 50000 κατοίκους δε διαφοροποιήθηκε ($M.O. = 3.01, T.A. = .54$) από τις υπόλοιπες.

Συνεπώς, οι παραπάνω αναλύσεις επαληθεύουν μερικώς το δεύτερο σκέλος της Υπόθεσης 1, η οποία προέβλεπε τη διαφοροποίηση της στάσης των εκπαιδευτικών βάσει των δημογραφικών χαρακτηριστικών τόσο των ίδιων όσο και των σχολείων που υπηρετούσαν.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και δημογραφικοί παράγοντες

Παράγοντες-εμπόδια από την πλευρά των γονέων: Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3, οι συμμετέχοντες θεωρούν πως οι γονεϊκοί παράγοντες αποτελούν εμπόδιο μέτριου βαθμού στην εμπλοκή των γονέων στο σχολείο ($M.O. = 2.53, T.A. = .69$). Ωστόσο, όπως έδειξε η ανάλυση δεκατημορίων, ένας στους δέκα δασκάλους εκτιμά πως οι παράγοντες αυτοί αποτελούν σημαντικό εμπόδιο (το 10.4% των συμμετεχόντων είχε $M.O. = 1.5$).

Η σύγκριση ως προς το φύλο έδειξε ότι δεν υπήρχαν στατιστικώς ση-

μαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών του δείγματος. Ο έλεγχος με το Levene's test έδειξε ανομοιογενή διακύμανση μεταξύ των δύο ομάδων και, κατά συνέπεια, χρησιμοποιήθηκε η προσαρμοσμένη τιμή του t-test για ανομοιογενή διακύμανση, $t(991.180) = 1.31, p = .189$. Σημαντική όμως διαφορά βρέθηκε όταν οι συμμετέχοντες ήταν γονείς, $t(1065) = 4.60, p = .000$. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν οι ίδιοι γονείς βρέθηκε ότι τους γονεϊκούς παράγοντες τους θεωρούν εμπόδιο στην εμπλοκή των γονέων στο σχολείο σε μικρότερο βαθμό ($M.O. = 2.59, T.A. = .69$) από ό,τι άτεκνοι συνάδελφοί τους ($M.O. = 2.36, T.A. = .67$).

Ο τόπος κατοικίας δε διαφοροποίησε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τους γονεϊκούς παράγοντες, $t(1065) = 1.276, p = .202$, ενώ, αντιθέτως, στατιστικώς σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στη σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με βάση τις σπουδές τους, $t(1012) = 2.938, p = .003$. Συγκεκριμένα, απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών απέδωσαν στους γονείς ευθύνη για τη μη εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μικρότερο βαθμό ($M.O. = 2.56, T.A. = .69$) από ό,τι οι συνάδελφοί τους που ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης ($M.O. = 2.40, T.A. = .68$). Επιπλέον, η κατοχή επιπρόσθετων τίτλων σπουδών δε διαφοροποίησε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, $t(1096) = -1.880, p = .060$.

Σημαντική βρέθηκε και η επίδραση της ηλικίας των συμμετεχόντων στις αντιλήψεις τους για τους γονεϊκούς παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, $F(3, 1093) = 3.843, p = .009$. Εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 30 ετών έκριναν ότι οι γονεϊκοί παράγοντες αποτελούν εμπόδιο στην εμπλοκή των γονέων σε μεγαλύτερο βαθμό ($M.O. = 2.28, T.A. = .69$) από ό,τι οι συνάδελφοί τους ηλικίας 31-40 ετών ($M.O. = 2.51, T.A. = .68$), 41-50 ετών ($M.O. = 2.58, T.A. = .69$) και 51 ετών και άνω ($M.O. = 2.59, T.A. = .70$). Αντιθέτως, τα χρόνια υπηρεσίας, $F(3, 1088) = 2.584, p = .05$, το μέγεθος της έδρας του σχολείου, $F(3, 1048) = 2.379, p = .068$, και η οργανικότητα του σχολείου, $t(1076) = .600, p = .549$ δεν είχαν σημαντική επίδραση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

Οι παραπάνω αναλύσεις επαληθεύουν μερικώς την Υπόθεση 2, η οποία προέβλεπε διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή από την πλευρά των γονέων ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ίδιων και των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν.

Παράγοντες-εμπόδια από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέραμε, τα εμπόδια από την πλευρά των εκπαιδευτικών αφορούν την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς, την

έλλειψη χρόνου εκ μέρους των εκπαιδευτικών για την προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής, και τη στάση τους απέναντι στους γονείς. Από το μέσο όρο των απαντήσεων στον παράγοντα αυτό ($M.O. = 2.49, T.A. = .74$), προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως οι ίδιοι αποτελούν σε μέτριο βαθμό εμπόδιο στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, από την ανάλυση δεκατημορίων διαπιστώνεται ότι ένας στους δέκα συμμετέχοντες θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικό εμπόδιο για την εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης (το 9.6% των συμμετεχόντων είχε $M.O. = 1.3$).

Η σύγκριση ως προς το φύλο των συμμετεχόντων, $t(1034) = 1.667, p = .096$, την ιδιότητα του γονέα, $t(1068) = 1.570, p = .117$, τον τόπο κατοικίας, $t(1068) = .843, p = .399$, τις βασικές σπουδές, $t(1015) = 1.843, p = .066$, την κατοχή επιπρόσθετων τίτλων σπουδών, $t(1099) = -.725, p = .468$, και την οργανικότητα του σχολείου, $t(1079) = 1.473, p = .141$, δεν έδειξε στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Επίσης, δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ούτε όταν εξετάστηκε η επίδραση της ηλικίας στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, $F(3, 1096) = 2.984, p = .080$.

Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, όμως, διαφοροποίησαν σημαντικά τις απαντήσεις τους, $F(3, 1090) = 2.857, p = .036$. Οι post hoc συγκρίσεις έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία “1-5 χρόνια” και “6-10 χρόνια” έκριναν τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους για τη μη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μεγαλύτερο βαθμό ($M.O. = 2.40, T.A. = .72, M.O. = 2.42, T.A. = .69$, αντιστοίχως) από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που είχαν περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας ($M.O. = 2.59, T.A. = .73$), ενώ η ομάδα με “11-20 χρόνια” ($M.O. = 2.48, T.A. = .77$) δε διαφοροποιήθηκε από τις υπόλοιπες. Τέλος, το μέγεθος της έδρας του σχολείου όπου υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες βρέθηκε ότι επηρεάζει σημαντικά τις αντιλήψεις τους, $F(3, 1052) = 8.156, p = .000$. Εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε χωριά με πληθυσμό μέχρι 2000 κατοίκους απέδωσαν σε μικρότερο βαθμό ευθύνη στους εκπαιδευτικούς για τη μη εμπλοκή των γονέων στο σχολείο ($M.O. = 2.75, T.A. = .74$) από ό,τι οι συνάδελφοί τους που εργάζονταν σε σχολεία μεγαλουπόλεων (50001 κατοίκους και άνω, $M.O. = 2.43, T.A. = .74$), πόλεων (10001-50000 κατοίκους, $M.O. = 2.44, T.A. = .75$) και κωμοπόλεων (2001-10000 κατοίκους, $M.O. = 2.55, T.A. = .71$). Αντιθέτως, η οργανικότητα του σχολείου δε συσχετιζόταν σημαντικά με τη μεταβλητή αυτή, $t(1079) = 1.473, p = .141$.

Οι παραπάνω αναλύσεις επαληθεύουν μερικώς την Υπόθεση 2, η οποία προέβλεπε διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα

Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή και της στάση τους απέναντι σ' αυτή

Αντιλήψεις	Στάση	
	r	p
Εμπόδια από την πλευρά των γονέων	.030	.332
1. Οι γονείς δεν έχουν την απαραίτητη μόρφωση/γνώση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών	.010	.745
2. Διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών	.040	.189
3. Πολιτισμικές ή κοινωνικο-οικονομικές διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών	.040	.186
4. Στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο	-.001	.983
Εμπόδια από την πλευρά των εκπαιδευτικών	-.023	.451
1. Έλλειψη κατάλληλης εκπ/σης των εκπαιδευτικών για συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους	-.117	.000
2. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον απαραίτητο χρόνο.	.112	.000
3. Στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς	-.041	.179

εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή από την πλευρά των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ίδιων και των σχολείων που υπηρετούσαν.

Σχέσεις ανάμεσα στη στάση και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και στις αντιλήψεις τους για τα εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή, είτε αυτά προέρχονται από τους γονείς είτε από τους εκπαιδευτικούς έγινε συσχέτιση Pearson μεταξύ των σχετικών μεταβλητών. Βρέθηκε ότι οι εν λόγω μεταβλητές δε συσχετίζονται μεταξύ τους (βλ. Πίνακα 4). Ωστόσο, όταν εξετάστηκαν ξεχωριστά οι επιμέρους προτάσεις που απαρτίζουν την κλίμακα για τα εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή, διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες-εμπόδια “έλλιπης κατάρτιση των εκπαιδευτικών” και “έλλειψη χρόνου από την πλευρά των εκπαιδευτικών” συσχετίζονται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (βλ. Πίνακα 4). Ειδικότερα, όσο πιο θετική η στάση των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερο θεωρούσαν ως εμπόδιο την έλλιπή κατάρτισή τους. Αντιθέτως, όσο πιο αρνητική η στάση των εκπαιδευτικών τόσο περισσότερο θεωρούσαν ως εμπόδιο την έλλειψη χρόνου από την πλευρά τους.

Κατόπιν τούτου, η Υπόθεση 3, που προέβλεπε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και στις αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που τη δυσχεραίνουν, επαληθεύεται μερικώς.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και να διερευνήσει την επίδραση που ασκούν στις αντιλήψεις αυτές συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, η εργασία αποσκοπούσε να εξετάσει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και το βαθμό στον οποίο αυτή συσχετίζεται με τις αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που δρουν ως εμπόδια στη συνεργασία γονέων-σχολείου.

Στάση εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν μια αρκετά θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Η σχετικώς συντηρητική αυτή στάση των συμμετεχόντων θα μπορούσε να ερμηνευτεί αν ληφθεί υπόψη ότι στην Ελλάδα οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα, αλλά μόνο σε εορταστικές εκδηλώσεις ή σε θεσμοθετημένες συγκεντρώσεις γονέων που έχουν ως αντικείμενο την πρόοδο των μαθητών. Δηλαδή, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη γονεϊκή εμπλοκή, υπό την προϋπόθεση ότι αυτή γίνεται μέσα στα πλαίσια που οι ίδιοι επιθυμούν ή ο νόμος ορίζει (Μπρούζος, 2002).

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η γονεϊκή ιδιότητα των εκπαιδευτικών, ο τόπος κατοικίας τους, οι βασικές τους σπουδές, τα χρόνια υπηρεσίας τους και το μέγεθος της έδρας του σχολείου στο οποίο υπηρετούν διαφοροποιούν τη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι οι ίδιοι γονείς διακρίνονται θετικότερα απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παιδιά. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που κατοικούν στην έδρα του σχολείου είχαν θετικότερη στάση σε σχέση με του μετακινούμενους συναδέλφους τους. Οι τελευταίοι φαίνεται να διαμένουν στο σχολείο μόνο μέχρι τη λήξη του ωραρίου τους και συνεπώς δε διαθέτουν χρόνο για επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, πράγμα που θα απαιτούσε περισσότερο χρόνο παραμονής στο σχολείο. Συνακόλουθα, τη γονεϊκή εμπλοκή δεν τη θεωρούν σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι έτσι μπορούν να δικαιολογήσουν τη συμπεριφορά τους. Αντιθέτως, η εμπειρία που φαίνεται να διαθέτουν οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί, συνήθως απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών, επιδρά θετικά στη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (βλ. επίσης Συμεού στον τόμο αυτό). Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, ενδεχομένως, διακατέχονται σε μικρότερο βαθμό από ανασφάλεια και κατ' επέκταση δεν επιδιώκουν να κρα-

τήσουν τους γονείς μακριά από το σχολείο. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε σχολεία αγροτικών περιοχών και μεγαλουπόλεων ήταν πιο θετικοί ως προς την εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα από τους συναδέλφους τους που εργάζονταν σε σχολικές μονάδες μικρών αστικών περιοχών (βλ. επίσης Συμεού στον τόμο αυτό). Το εύρημα αυτό ενδεχομένως αντανάκλα την επίδραση διαφορετικών παραγόντων: Οι εκπαιδευτικοί σε αγροτικές περιοχές γνωρίζονται πιο εύκολα με τους γονείς και διατηρούν το κύρος τους ως φορέων εκπαίδευσης, και για το λόγο αυτό έχουν θετική στάση απέναντι στην εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα. Οι εκπαιδευτικοί στις μεγαλουπόλεις, από την άλλη, δε γνωρίζονται με τους γονείς και, ενδεχομένως, βελτιώνοντας τη σχέση τους με τους γονείς επιδιώκουν να εγκαθιδρύσουν το κύρος τους ως φορέων εκπαίδευσης.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. Ως προς τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αποδίδουν βαρύτητα στους παράγοντες-εμπόδια τόσο από την πλευρά τη δική τους όσο και από την πλευρά των γονέων. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να αναλάβουν, τουλάχιστον κατά ένα μέρος, την ευθύνη για τις δυσκολίες συνεργασίας γονέων-σχολείου. Διαθέτουν, δηλαδή, ένα εσωτερικό κέντρο ελέγχου (Weiner, 2000) και πιθανόν το είδος της αιτιακής απόδοσης που θα τους επιτρέψει να επανεξετάσουν τόσο τη συμπεριφορά τους απέναντι στους γονείς όσο και το ρόλο που οι ίδιοι μπορούν να διαδραματίσουν στην προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής.

Μέχρι σήμερα δεν έχει εξεταστεί εκτενώς η επίδραση δημογραφικών μεταβλητών και χαρακτηριστικών του σχολείου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η γονεϊκή ιδιότητα των εκπαιδευτικών, τα χρόνια υπηρεσίας, η ηλικία, και οι βασικές σπουδές είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι οι ίδιοι γονείς αποδίδουν στους γονείς σε μικρότερο βαθμό ευθύνη για τη μη ικανοποιητική εμπλοκή τους στα σχολικά δρώμενα από ό,τι συνάδελφοί τους που δεν είναι γονείς. Η ιδιότητα του γονέα φαίνεται να ευνοεί μία διττή προσέγγιση του ζητήματος, τόσο από τη σκοπιά του εκπαιδευτικού όσο και του γονέα. Από την άλλη πλευρά, η εμπειρία των εκπαιδευτικών, η οποία σχετίζεται με την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και τις βασικές σπουδές (οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών) επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί εί-

ναι θετικότερα διακείμενοι από ό,τι οι νεότεροι συνάδελφοί τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και αποδίδουν στους γονείς ευθύνη σε μικρότερο βαθμό για την περιορισμένη εμπλοκή των τελευταίων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι οι πιο έμπειροι δάσκαλοι αισθάνονται να απειλούνται λιγότερο από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία συγκριτικά με τους νεότερους (βλ. Συμεού στον τόμο αυτό).

Σχέσεις ανάμεσα στη στάση και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ως προς τη σχέση ανάμεσα στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και στις αντιλήψεις τους για τους παράγοντες που τη δυσχεραίνουν, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μεταβλητές αυτές δε συσχετίζονται. Αυτό σημαίνει ότι άλλοι παράγοντες διαμορφώνουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και άλλοι τα αντιλαμβανόμενα εμπόδια.

Εξετάζοντας, ωστόσο, τις προτάσεις της κλίμακας Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Γονεϊκή Εμπλοκή ξεχωριστά, διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες “έλλειψη χρόνου εκ μέρους των εκπαιδευτικών” και “ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών” συσχετίζονται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που διάκεινται αρνητικά απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή εκτιμούν πως η έλλειψη χρόνου από την πλευρά τους είναι σημαντικό εμπόδιο για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιθέτως, δε θεωρούν ότι η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί ουσιαστικό πρόβλημα για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, οι θετικά διακείμενοι εκπαιδευτικοί τα εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή τα εντοπίζουν περισσότερο στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών παρά στην έλλειψη χρόνου από την πλευρά τους. Η πρώτη ομάδα εκπαιδευτικών φαίνεται ότι διακατέχεται από τεχνοκρατική αντίληψη για το επάγγελμά τους, σύμφωνα με την οποία το έργο τους εξαντλείται κατά τη διάρκεια του ωραρίου διδασκαλίας. Συνεπώς, δεν είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο στους γονείς εκτός ωραρίου διδασκαλίας. Οι θετικά διακείμενοι στη γονεϊκή εμπλοκή εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σημασία της, αλλά ταυτοχρόνως αισθάνονται ανασφάλεια εξαιτίας της ελλιπούς τους εκπαίδευσης σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς.

Συμπερασματικά, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν σχετικά θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, θεωρούν, ωστόσο, πως συγκεκριμένοι παράγοντες τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των γονέων απο-

τελούν σημαντικά εμπόδια στην ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα εμπόδια αυτά φαίνεται να θεωρούνται αιτίες για την απουσία ουσιαστικής συμμετοχής των Ελλήνων γονέων στη σχολική πραγματικότητα. Ωστόσο, όπως έδειξε η συσχέτιση στάσης και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, το πιο κρίσιμο εμπόδιο που διαμορφώνει, ενδεχομένως, και τη στάση των εκπαιδευτικών είναι η “έλλειψη χρόνου εκ μέρους των εκπαιδευτικών”, η οποία συνδέεται με την αντίληψη για τις υποχρεώσεις του εκπαιδευτικού στο σχολείο.

Γι' αυτό, προκειμένου να ξεπεράσει ο εκπαιδευτικός τα προβλήματα που σχετίζονται με τις δικές του στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή χρειάζεται να είναι εξοπλισμένος με την ανάλογη παιδαγωγική κατάρτιση και να επιμορφώνεται συνεχώς ως προς το νόημα του εκπαιδευτικού λειτουργήματος όσον αφορά τα καθήκοντα του εκπαιδευτικού και το χρόνο που δίνεται σε αυτά εκ μέρους του (Μπρούζος, 2002. Συμεού στον τόμο αυτό). Η εκπαίδευση όμως των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δε συντελείται προς μία τέτοια κατεύθυνση, αλλά έχει εμφανείς αδυναμίες, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Παράλληλα, απαραίτητη κρίνεται και η διαμόρφωση ενός πραγματικά φιλικού κλίματος από το σχολείο προς τους γονείς (Μπρούζος, 2002). Επίσης, είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες κάθε οικογενειακού περιβάλλοντος (Gestwicki, 2000. Μάνεσης στον τόμο αυτό). Όσον αφορά το διαφορετικό κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον των γονέων, το σχολείο δεν πρέπει να αποκλείει τους γονείς αυτούς από τη σχολική μαθησιακή διαδικασία, αλλά να τους αποδέχεται και να λειτουργεί ως χώρος έλξης για τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα. Η εμπλοκή των γονέων δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε θεσμοθετημένες συγκεντρώσεις, αλλά να επεκτείνεται και σε θέματα λειτουργίας του σχολείου (Κοσσυβάκη, 2003). Είναι ακόμη επιθυμητό, η πληροφόρηση που παρέχεται στους γονείς από το σχολείο να είναι κατανοητή (Bierman, 1996). «Για τούτο είναι ανάγκη σχολείο και οικογένεια να διαθέτουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας και κοινά σχήματα ερμηνείας των εκπαιδευτικών πραγμάτων» (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003, σ. 19).

Γενικά, για την επιτυχή συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι χρήσιμο να δημιουργηθεί ένα επίσημο πρόγραμμα, που να περιλαμβάνει όλες τις κρίσιμες διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται, ώστε οι γονείς να εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η συμμετοχή των Ελλήνων γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα θεσμοθετήθηκε με το Νόμο 1566/85, προκειμένου με τη συνεργασία των δύο φορέων να αντιμετωπί-

ζονται αποτελεσματικότερα προβλήματα που σχετίζονται με την πρόοδο, την αξιολόγηση, τη σχολική εργασία και τη μάθηση των μαθητών.

Πέρα όμως από τη θεσμικά κατοχυρωμένη επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών υπάρχει και η άτυπη, μη θεσμοθετημένη μορφή συνεργασίας. Δεν υπάρχει, για παράδειγμα, νόμος –και ούτε άλλωστε θα μπορούσε– που να καθορίζει απόλυτα τον τρόπο και τις συνθήκες επικοινωνίας, τη στάση των μετεχόντων σ' αυτήν και το είδος κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων. Αυτή η μορφή επικοινωνίας καθορίζεται από τους άμεσα εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς και γονείς) και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η ετοιμότητα των μετεχόντων στην επικοινωνία, το κοινωνικό, πολιτισμικό, ιδεολογικό και μορφωτικό τους επίπεδο, οι αντιλήψεις τους, οι προσδοκίες, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που, τουλάχιστο, ελλοχεύουν στη μεταξύ τους σχέση (Μπρούζος, 2002. Συμπεύ στον παρόντα τόμο). Ωστόσο, είναι εφικτό, όπως εξάλλου προκύπτει και από τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. ενδεικτικά Macbeth, 1989), να σχεδιαστούν εξειδικευμένα προγράμματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, που θα περιλαμβάνουν όλες τις απαραίτητες διαδικασίες και ενέργειες, προκειμένου να διευκολύνεται η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων και να ενισχύεται η ενεργός εμπλοκή των τελευταίων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ballen, J., & Moles, O. (1994). *Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Baker, A. (1997). Improving parent involvement programs and practice: A qualitative study of teacher perceptions. *School Community Journal*, 7, 27-55.
- Balli, S. J., Demo, D. H., & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47(2), 149-157.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bierman, K. L. (1996). Family-school links: An overview. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 275-287). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Callahan, K., Rademacher, J. A., & Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19(3), 131-141.
- Cameron, C. A., & Lee, K. (1997). Bridging the gap between home and school with voice-mail technology. *Journal of Educational Research*, 90(3), 182-190.
- Carey, N., Lewis, L., Farris, E., & Burns, S. (1998). *Parent involvement in children's education: Efforts by public elementary schools* (Report No. 98-032). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Catsambis, S. (1998). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education. Effects on high school academic success* (CRESPAR Tech. Rep. No. 27). Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk. Retrieved June 5, 2003, from www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford.
- Clarke, R., & Williams, B. (1992). *The importance of parental involvement as perceived by beginning teachers vs. experienced teachers*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 347129)
- Coleman, J. S. (1991). *Parental involvement in education. Policy perspective series* (Report No. PIP-91-983). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Commins, N. L. (1992). Parents and public schools. *Equity and Choice*, 8(2), 40-45.
- Constantino, R., Cui, L., & Faltis, C. (1995). Chinese parental involvement: Reaching new levels. *Equity & Excellence in Education*, 28(2), 46-50.
- Cooper, H. M., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Crimm, J. A. (1992). *Parent involvement and academic achievement: A meta-analysis*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, GA, USA.
- Crozier, G. (1999) Is it a case of 'We know when we're not wanted?' The parents' perception of parent-teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41(3), 315-328.
- Γκλιιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Davies, D. (1988). Benefits and barriers to parent involvement. *Community Education Research Digest*, 2(2), 11-19.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Desimone, L., Finn-Stevenson, M., & Henrich, C. (2000). Whole school reform in a low-income African-American community: The effects of the CoZi model on teachers, parents, and students. *Urban Education*, 35(3), 269-323.
- Diamond, J. B. (2000). Beyond social class: Cultural resources and educational participation among low-income black parents. *Berkeley Journal of Sociology*, 44, 15-54.
- Drake, D. D. (1995). Using the Comer model for home-school connections. *The Clearing House*, 68(5), 313-317.
- Dunlap, C. Z., & Alva, S. A. (1999). Redefining school and community relations: Teachers' perceptions of parents as participants and stakeholders. *Teacher Education Quarterly*, 26(4), 123-133.
- Dye, J. S. (1992). Parental involvement in curriculum matters: Parents, teachers, and children working together. *European Education*, 24, 50-74.
- Dyson, L. L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26(4), 455-476.

- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family Involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.
- Epstein, J. L. (1988). How do we improve programs for parent involvement? *Educational Horizons*, 66(2), 58-59.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/ language research: Volume 5. Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI.
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships* (Report No 6). Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, John Hopkins University.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83, 103-113.
- Epstein, J. L., Clark, L., Salinas, K. C., & Sanders, M. G. (1997, March). *Scaling up school-family-community connections in Baltimore: Effects on student achievement and attendance*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, USA.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1988). *Teacher attitudes and practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools*. Baltimore, MD: Center for Research on Elementary and Middle Schools, The Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-22.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *Journal of Education Research*, 94, 29-39.
- Fine, M. (1993). [Ap]parent involvement: Reflections on parents, power, and urban public schools. *Teachers College Record*, 94(4), 682-710.
- Fishbein, M. J. (1963). An investigation of the relationships between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human Relations*, 16, 233-240.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.
- Gestwicki, C. (2000). *Home, school, and community relations: A guide to working with families* (4th ed.). Albany, NY: Delmar.
- Gettinger, M., & Guetschow, K. W. (1998). Parental involvement in schools: Parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities. *Journal of Research and Development in Education*, 32(1), 38-52.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relation-

- ship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Haynes, N. M., & Comer J. P. (1996). Integrating schools, families, and communities through successful school reform: The school development program. *School Psychology Review*, 25(4), 501-506.
- Henderson, A. (1988). Parents are a school's best friends. *Phi Delta Kappan*, 70, 148-153.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.). (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers' College Record*, 97, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.
- Horn, L., & West, J. (1992). *National education longitudinal study of 1988: A profile of parents of eighth graders*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Ho-Sui-Chu, E., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Kaplan, D. S., Liu, X. R., & Kaplan, H. B. (2000). Family structure and parental involvement in the intergenerational parallelism of school adversity. *Journal of Educational Research*, 93(4), 235-244.
- Keith, T. Z., Reimers, T., Fehrmann, P., Pottenbaum, S., & Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.
- Khan, M. B. (1996). Parental involvement in education: Possibilities and limitations. *School Communication Journal*, 6, 57-68.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μεταναστευτικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 80, 73-85.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer.
- Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 57-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.

- Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- Λιοντάκη, Α. Ι. (1999). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- MacBeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relations*. Oxford, UK: Heinemann Educational.
- Ματσαγγούρας, Η., & Βέροδης, Α. (2003). Γονείς: Εταίροι στην εκπαίδευση. Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου*, 2, 5-23.
- McNeal, R. B. J. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- McNeal, R. B. J. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-economics*, 30(2), 171-179.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset, UK: Open Books.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (2η έκδ.). Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135.
- Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 68-86.
- Prindle, C., & Rasinski, K. A. (1989). *The National Education Longitudinal Study of 1988: Data collection results and analysis potential*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No.: ED 308215)
- Roach, V. (1994). The superintendent's role in creating inclusive schools. *School Administration*, 51, 20-25.
- Rosenzweig, C. J. (2000). A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students' academic performance. *Dissertation Abstracts International*, 61, 1636A.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., & Ritter, P. L. (1990). Family influences on dropout behaviour in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Shunow, L., & Harris, W. (2000). Teachers thinking about home-school relations in low income urban communities. *The School Community Journal*, 10(1), 9-24.
- Simon, B. S. (2000). *Predictors of high school and family partnerships and the influence of partnerships on student success*. Unpublished doctoral dissertation, Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland, USA.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357.
- Trusty, J. (1996). Relationship of parental involvement in teens' career development to teens' attitudes, perceptions, and behavior. *Journal of Research and Development in Education*, 30(1), 317-323.
- Van Meter, E. J. (1994). Implementing school-based decision making in Kentucky. *NASSP Bulletin*, 78, 61-70.

- Vincent, C. (1997). *Parents and teachers, power and participation*. London: Falmer.
- Wagner, T., & Sconyers, N. (1996). "Seeing" the school reform elephant: *Connecting policy makers, parents, practitioners, and students*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No.: ED 400078)
- Wanat, C. L. (1994). Effect of family structure on parental involvement: Perspectives of principals and traditional, dual-income, and single parents. *Journal of School Leadership, 4*, 631-648.
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychological Review, 12*(1), 1-14.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.

PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF AND ATTITUDE TOWARDS THE FACTORS THAT HINDER PARENTAL INVOLVEMENT IN SCHOOL

Ekaterini Bonia, Andreas Brouzos, and Fotini Kossyvaki
University of Ioannina, Greece

Abstract: The aim of the present study was to investigate Greek primary school teachers' perceptions of the factors that hinder parental involvement in school. In the study participated 1121 teachers serving in primary schools in the districts of Ioannina, Arta, Thesprotia, Preveza, Attica, and Thessaloniki. Participants filled in two questionnaires which were designed to assess (a) their perceptions of the factors that hinder parental involvement in school and (b) their attitude towards it. The results showed that teachers (a) have quite positive attitude towards parental involvement in school, and (b) attribute the parent-school cooperation to factors related to both the teachers –such as, teacher attitudes towards parents, time availability for cooperation with parents, teacher training on techniques aiming to promote parental involvement– and to factors related to parents –such as, parent attitudes towards school, cultural and socioeconomic differences between parents and teachers, differences in the language code of parents and teachers, parents' knowledge and skills for helping children with school work. The implications of the findings are discussed.

Key words: Parental involvement in school, Teachers' attitude, Teachers' perceptions

Address: Andreas Brouzos, Department of Primary Education, University of Ioannina, 451 10 Ioannina, Greece. Phone: +30-26510-95695. Fax: +30-26510-95846. Email: abrouzos@cc.uoi.gr